

Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia

Geneviève Jacquinot
Francia

Formar el sentido crítico o educar en democracia son expresiones usadas como apriorismos evidentes, como nociones sin problemas ni definición. De ahí la necesidad de evaluarlas, aunque no sea sino para dibujar su perfil y precisar «lo que se quiere hacer con ello». Demasiadas prácticas educativas en medios de comunicación, en Europa y fuera de ella, se convierten enseguida en un fin en sí mismas, sin que se muestren ni comprueben los beneficios reales esperados. Varios ejemplos de investigación ponen en este trabajo de manifiesto algunas formas de concebir la actividad educativa al servicio de la democracia.

1. Instruir en medios de comunicación para favorecer la democracia. ¿Ha dicho democracia?

Hay que dejar de decir que instruir en medios de comunicación sirve para formar el sentido crítico de los alumnos, o si no, precísese qué se entiende por tal y qué se gana con él. Es decir, en qué se nota esta nueva aptitud. Asimismo, déjese de decir que la Educación en Medios de Comunicación está al servicio de la formación democrática, sin tomarse la molestia de saber cuál es su estado real «si la hay» en el país o el entorno en que se interviene. Finalmente, déjese de decir que la escuela debe incluir la Educación en Medios de Comunicación para favorecer la democracia, sin pensar respectivamente en el estatuto de una y otros en un contexto social dado, pues no hay que olvidar nunca que poderes, valores y represen-

taciones, en otras palabras, lo económico y lo simbólico, entreveran todas las prácticas sociales, las mediáticas y educativas igual que las demás, incluso puede que más.

2. Necesidad de investigación teórica...

Una de las primeras funciones de la investigación es la función crítica, y bajo este punto de vista importa aclarar los presupuestos teóricos e ideológicos que circulan tras las diversas prácticas de instrucción en medios de comunicación. El americano Anderson, en una obra de 1983¹, ha sido sin duda uno de los primeros en subrayar que la idea que se hacían profesores e investigadores de la instrucción en televisión, por ejemplo, se supeditaba a la idea que unos y otros se hacían de su influencia en el público². Y distinguía cuatro grandes corrientes:

- Los que siguen la tradición de investigar los efectos manipulatorios de los medios de comunicación (violencia, sexo, racismo...), tienen tendencia a proponer un *enfoque normativo*. Denuncian el aspecto ideológico de las emisiones y preconizan una elección más cuidadosa de los programas.

- Los que rechazan la idea masiva de los efectos de tales medios y se interesan por los motivos personales que hay en la elección de cada programa, adoptan un *enfoque más reflexivo*, desconfiando de cualquier imperialismo profesoral, y pretenden que cada cual tome conciencia de las razones de su elección.

- Los que toman la televisión como expresión de la cultura contemporánea se oponen a todas estas prácticas terapéuticas de vacuna preventiva contra los efectos de los medios de comunicación, inclinándose por un *enfoque crítico*, más parecido a la tradición crítica literaria. Preconizan el análisis de los géneros y características estéticas de las obras televisivas, resaltando el contexto histórico-social de las producciones y el modo como dichos medios nos representan.

- Los afines a las *teorías semiológicas* del cine y de la televisión hacen hincapié en el aprendizaje del lenguaje y técnicas de expresión audiovisual mediante ejercicios de análisis (elección de encuadre, iluminación, montaje, metáforas fílmicas, construcciones narrativas...) y de producción (cámara en ristre), para desmontar los mecanismos de representación de la realidad.

Adherirse a una u otra teoría sobre la influencia de los medios de comunicación implica diferentes concepciones de instruir en los mismos, y la preocupación «democrática» estará presente al menos de distinta manera en

cada caso: podrá serlo, aunque todo depende de cómo se tome.

El enfoque normativo, como el reflexivo, el crítico o el semiológico, pueden «imponerse» o «negociarse», y conducen a la pura «constatación» o a «tomar conciencia», a buscar el análisis por el análisis, o el análisis en beneficio de la acción. Obligar a cada cual a tomar conciencia de las razones de su elección, o a desmontar los mecanismos de representación de la realidad en los medios de comunicación, así como la razón de ser de tales mecanismos,

puede servir tanto para mantener las desigualdades como para desarrollar el sentido de ciudadanía.

La Educación en Medios de Comunicación «como la educación a secas» es axiológica (del griego *axios*: gran valor), ya se trate de las finalidades que supone, de la apuesta que implica o de los contenidos que transmite, pues «la transmisión de valores constituye, junto con la transmisión de saberes y en interacción con ella, un componente irreductible del currículum»

Un investigador danés, Bruno Ingeman³ ha desarrollado un análisis semejante de los presupuestos implícitos de

la Educación en Medios de Comunicación, pero no a partir de prácticas de análisis sino de ejercicios de realización, ya de un periódico, ya de una emisión de radio, ya de un vídeo. Ha demostrado que, bajo una misma apelación y un mismo entusiasmo, los ejercicios de realización, de vídeo sobre todo, remitían de hecho al menos a tres concepciones completamente diferentes, relativas implícitamente a presupuestos teóricos distintos: una, que hace hincapié en el análisis (semiológico) de los modos de expresión específicos de los medios de comunicación, propone ejercicios de realiza-

Sin lugar a dudas, el asunto más fundamental que la escuela debe resolver en este final del siglo XX consiste en contrastar los diversos modos de adquirir conocimientos, para aumentar a la vez el sentido crítico del ciudadano y la capacidad de análisis del alumno.

ción que consisten de alguna manera en «dar cuerpo» a los conceptos; otra, que privilegia el circuito clásico de la comunicación y la toma de conciencia de los posibles desajustes entre las intenciones del conceptualizador y las reacciones diferenciadas de los espectadores, enrola a los alumnos en realizaciones dirigidas, sometidas a un grupo de receptores cuyas reacciones se recogen y analizan; la tercera, finalmente, que busca el placer de la expresión y las dimensiones estéticas de la creación mediante la imagen y el sonido, da libre curso a la imaginación y al disfrute de los realizadores. Ni el vídeo como medio ni la comunicación se tratan desde el mismo punto de vista, y por tanto la formación y aprendizaje que de ellos derivan tampoco pueden ser iguales en las tres circunstancias.

Podrían citarse otras situaciones de producción que han dado lugar a diversas investigaciones⁴ y remiten a funciones distintas de la práctica con el vídeo: una actividad-investigación llevada a cabo aprovechando un intercambio de producciones entre jóvenes daneses y franceses ha puesto de manifiesto el papel de la práctica del vídeo en el cambio de actitud de cierto número de jóvenes con grandes dificultades escolares, lo que constituye otra forma de trabajar en la «democratización» de la escuela.

Otra investigación, basada en el análisis detallado del contenido y forma de videogramas realizados por alumnos para correspondencia escolar, da fe de una expresión constreñida entre la obligación escolar y el deseo de libertad: a través de lo que los iniciadores consideran «innovación pedagógica» aparece una situación conflictiva entre tradición y modernidad, que demuestra que no basta con poner cámaras en manos de los alumnos para «darles la palabra».

En educación habría que hacer el mismo trabajo: precisar los presupuestos para hallar en el material didáctico los dispositivos y métodos pedagógicos empleados en la Educación en Medios de Comunicación, sus filiaciones teóricas, no desde la perspectiva de dichos medios, sino desde el punto de vista de la

enseñanza y del aprendizaje. So pretexto de novedad o modernidad, con la introducción de estas prácticas se perpetúan a menudo modelos pedagógicos desfasados, incluso «anti-democráticos». Con la excusa de abrir la escuela a la actualidad, a través de los medios de comunicación, para educar en la democracia, nos contentamos con dejar que se expresen las opiniones en clase, en lugar de esforzarnos por llevar la opinión hacia la información, el saber y el conocimiento. En resumen, democracia (del griego «demos», pueblo y «kratein», mandar), ¡qué enfoques se cometen en tu nombre!

3. De la urgencia de las evaluaciones...

«Formar el sentido crítico» o «educar en democracia» son expresiones usadas como apriorismos evidentes, como nociones sin problemas ni definición. De ahí la necesidad de evaluarlas, aunque no sea sino para dibujar su perfil y precisar qué se quiere hacer con ello. Demasiadas prácticas educativas en medios de comunicación, en Europa y fuera de ella, se convierten enseguida en un fin en sí mismo, sin que se muestren ni comprueben los beneficios reales esperados. Ahora bien, los medios de comunicación y la educación en ellos pueden contribuir a diversos fines, cognitivos o no tan estrictamente cognitivos, como los llamados justamente «sociales».

Un estudio comparativo de dos ficciones emitidas en la televisión quebequesa, en las que se trata de dos formas muy diferentes la actitud de los diversos personajes implicados ante el problema de la liberación e independencia femeninas, ha necesitado igualmente recurrir al trabajo de los investigadores⁵, para definir precisamente lo que es una actitud y el uso de un modelo teórico de aprendizaje de actitudes, con el fin de encarar el posible impacto de tales ficciones en un público joven y el modo de proceder para convertirlo en motivo de aprendizaje. El aprendizaje de las actitudes, estrechamente relacionado con el mundo afectivo, se funda, según este modelo, en el concepto de interiorización, concebido como un *continuum* que va de la conciencia de

un fenómeno a su integración en el modo de vida propio, pasando por diferentes etapas, cuya atención preferente es la aceptación y el compromiso. Las interacciones sociales desempeñan un papel importante en la adquisición y transformación del repertorio emocional de todos, y los medios de comunicación pueden ser la ocasión.

En Argentina, una investigación conclusiva⁵, llevada a cabo por la responsable del Programa «La prensa en la escuela», de la asociación de periodistas regionales argentinos, con ayuda de un equipo de universitarios americanos, ha puesto de manifiesto, mediante una encuesta nacional (4.000 chicos, niños y niñas de escuela primaria), que los alumnos que leen y trabajan en clase con periódicos tienen más nivel de información que los demás, leen más periódicos en casa que los demás, se interesan más que los demás por la información política y por la actualidad en general, son más críticos con los políticos, parecen más tolerantes y respetuosos con la opinión de los demás, comprenden mejor el sistema democrático y valoran más que los demás la participación social..., prueba evidente de la orientación prioritaria de este programa, llamado de «socialización política».

En Bélgica, el proyecto de Educación en Medios de Comunicación en la comunidad francófona, llamado *Télécole* (Telescuela), desarrollado a lo largo del curso 1992, desde Preescolar a Secundaria, en 21 clases de los tres tipos de enseñanza⁶, ha dado igualmente lugar a una evaluación conclusiva, pero de otro orden; el objetivo era medir la huella dejada por la Educación en Medios de Comunicación, partiendo de la visión que tienen los niños y jóvenes de los mensajes audiovisuales. Se usó un sistema clásico de tests antes y después, al que se sometieron las 21 clases, independientemente de los pasos, motivaciones y procesos seguidos por los profesores, pues no se trataba de evaluar ni los distintos procedimientos pedagógicos ni su alcance sobre la evolución del niño. Para determinar la

capacidad del niño en descodificar un mensaje audiovisual, se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Su capacidad para comprender el contenido informativo del mensaje.
- Su capacidad para señalar los distintos elementos.
- Su facultad de integrar lo que advierte y relacionarlo con elementos de su propia vida.
- Su capacidad para entender las emociones sentidas.
- Su capacidad para situar cualquier mensaje audiovisual en la voluntad de una o varias personas.

Lo que «democráticamente» se ventilaba en cada una de estas operaciones era, a todas luces, muy distinto del programa argentino, y, sin entrar en detalles del resultado, subrayaremos que, si bien con esta operación el conjunto de niños y jóvenes adquirieron saberes reales, sobre todo acerca de la televisión, se mantiene, como los propios evaluadores reconocían, el problema de medir hasta dónde y cómo dichos saberes llegarían a modificar su conducta de ciudadano telespectador.

En Dinamarca, el proyecto de Educación en Medios de Comunicación, así como su evaluación, tomó otro derrotero. Ligado a la reforma de las *Folkskolen* (Escuelas Populares) que tuvo lugar en 1994, y basado en el concepto de pedagogía diferenciada, dicha acción quedó entroncada en proyectos de educación subvencionados por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo de Desarrollo. La evaluación de los 35 proyectos relativos a la Educación en Medios de Comunicación (reconocida como uno de los campos prioritarios) estaba concebida, dentro del movimiento interaccionista, como un diálogo, un intercambio de argumentos entre todos los implicados: el marco de toda acción lo constituye la realidad interpretada por los actores sociales y, por tanto, para entender y evaluar una actividad educativa, no puede haber, por un lado «objetos» que observar en este caso, los educandos en medios de comunicación, y por otro, observadores en este caso, los inves-

tigadores. Actores y evaluadores han de estar implicados e interpretar la acción: cuestionarios, entrevistas, visitas del establecimiento, diarios (cuadernos de bitácora) redactados ya por los profesores ya por los alumnos (algo que se ha tenido muy poco en cuenta, por otra parte), y seminario de reflexión (*feed-back*) entre investigadores y profesores constituyen los datos en los que se apoya el informe final.

Detengámonos en los proyectos que dan importancia a las actividades de realización en cualquier tipo de soporte (radio, fotografía, diapositiva, vídeo...). Al margen de los datos específicos propiamente técnicos que hayan adquirido, de lo que hayan disfrutado y de la facilidad con que los alumnos hayan manejado los aparatos, el informe resalta los cambios que este tipo de actividad lleva consigo en el desarrollo mismo del proceso de aprendizaje: cambios de relación y de organización, ligados al reparto de trabajo entre los alumnos del grupo; desarrollo del sentido de responsabilidad y de valores «democráticos», mediante la escucha al prójimo y el respeto a la palabra de cada cual; corre por cuenta del profesor administrar la toma de poder de los «jefecillos», incluido el suyo, pues él no es el único en tomar decisiones y, en cualquier caso, es menos profesor que consejero. Sin contar que, cuando se elaboran proyectos de producción con copartícipes externos a la escuela, sobre todo medios de comunicación locales o regionales, se abren perspectivas de pensar en la posible democratización de los medios de comunicación, mediante la participación de los ciudadanos.

La educación al servicio de la democracia está en perpetua construcción, ya se trate de trabajar con los medios de comunicación o con cualquier otro contenido; pero la presencia insistente y determinante de éstos, en el entorno social y político de hoy y las condiciones de su introducción en la escuela, hacen de ellos un instrumento privilegiado para aprender a pensar con toda libertad.

Aun así, queda por demostrar que esos conocimientos adquiridos son transvasables no sólo a otras disciplinas escolares, ya que la Educación en Medios de Comunicación sería un gueto dorado, sino fuera de la escuela, donde cada cual debe asumir su papel de ciudadano... Pero este tipo de evaluación diferida y a largo plazo está por hacer.

Sin embargo, el mayor peligro, como en toda innovación educativa, está sin duda alguna en ver que la Educación en Medios de

Comunicación se desarrolla al margen del sistema, como una acción, si no clandestina, al menos aislada, «un poco salvaje», incluso como una disciplina más en la suma de «materias de enseñanza», sin que se ponga en tela de juicio el conjunto de las condiciones actuales de enseñanza-aprendizaje. Algo que se ignora todavía demasiado, a pesar de todas las investigaciones, y que es esencial para la Educación en Medios de Comunicación y la educación a secas, es el conocimiento que tienen niños y jóvenes tanto de los medios de comunicación como de su forma de aprender por ellos, pues la pasión y entusiasmo de alumnos y profesores (que son, por otra parte, las más de las veces, la verdadera razón de introducir esta Educación en Medios de Comunicación) no bastan para garantizar la pertinencia y persistencia de conocimientos y aprendizajes.

4. No (sólo) con Educación en Medios de Comunicación llega la democracia...

Len Masterman, uno de los padres fundadores «como practicante e investigador» de la Educación en Medios de Comunicación en Europa, ha anunciado que dicha educación

producirá una revolución, que hará cambiar los objetivos y la metodología de la escuela, e incluso el estatuto epistemológico del conocimiento. Describe sus implicaciones, al evocar las modificaciones causadas por dichas prácticas⁷:

- Privan al profesor de ser el único experto. El conocimiento se encuentra así más disperso y repartido entre todos.

- El profesor no dispone de un *corpus* de conocimientos transmisibles «de quien sabe a quien no sabe», como es el caso de las disciplinas tradicionales, pues la información pertenece a todos, y los medios de comunicación ponen en un mismo plano de igualdad a alumnos y profesores.

- En estas prácticas las metodologías se centran más en el alumno.

- Por último, lo que se aprende en la escuela, sale de su marco y se prolonga a lo largo de la vida.

De aquí se deduce, finalmente, una reevaluación completa de la naturaleza del conocimiento y de la forma como éste se produce: los alumnos adquieren ideas y saberes mediante un proceso de reflexión e investigación.

Sin lugar a dudas, el asunto más fundamental que la escuela debe resolver en este final del siglo XX consiste en contrastar los diversos modos de adquirir conocimientos, para aumentar a la vez el sentido crítico del ciudadano y la capacidad de análisis del alumno, a fin de hacer una educación verdaderamente democrática. Una de las dificultades, no epistemológica sino ética, de la enseñanza en medios de comunicación es que las apreciaciones que se dan de ella están marcadas con el sello de la «distinción» (en el sentido que dice Bourdieu): doble exigencia axiológica de la

enseñanza, que, por un lado, recomienda la tolerancia y el respeto a los demás, hasta en sus gustos, y al mismo tiempo, exige una formación del gusto (que no puede

verse favorecida con su afirmación), entendida, en lo esencial, como algo que guarda estrecha relación con las capas sociales más escolarizadas de su país y de su época. De ahí, la depreciación de la televisión sobre todo.

Ignorar o negarse a ver este fenómeno enmascara cierto número de alienaciones. Remite a la incapacidad de numerosos investigadores y de los modelos que proponen para responder a la pregunta ¿por qué? o ¿para qué?, sobre todo en nombre de la complejidad, lanzando así a «otra parte», incluso a otros precisamente a la gente del mismo campo, el problema ético o estético. ¿Diario bueno o malo?, ¿buena o mala recepción de una emisión?, ¿buena o mala representación de una guerra o de un fenómeno social delicado?, o decido e impongo mi elección, o no decido, dejando sin resolver y sobre todo sin pensar los difíciles problemas de acceso a la cultura o a la conciencia social. Es bien sabido que la fuerza de una teoría, siempre provisional, radica ante todo en su capacidad para dar cuenta en extensión y comprensión de la multiplicidad de hechos concretos que entran en su campo de pertinencia; pero también debe tenerse en cuenta su grado de utilidad social como criterio de fecundidad tanto de las teorías como de las prácticas.

La educación al servicio de la democracia está en perpetua construcción, ya se trate de trabajar con los medios de comunicación o con cualquier otro contenido; pero la presencia insistente y determinante de éstos, en el entorno social y político de hoy y las condiciones de

El mayor peligro, como en toda innovación educativa, está sin duda alguna en ver que la Educación en Medios de Comunicación se desarrolla al margen del sistema, como una acción, si no clandestina, al menos aislada, «un poco salvaje», incluso como una disciplina más...

su introducción en la escuela, hacen de ellos un instrumento privilegiado para aprender⁸ a pensar con toda libertad.

Notas

¹ «Television Literacy and Critical Viewer», in VARIOS (1983): *Watching TV, Understanding TV: Research on Children? Attentional Comprehension*. New York, Academic Press.

² «Practical Work in Media Education», Comunicación presentada en la Conferencia de Bled (Yugoslavia), 1990.

³ Dos tesis defendidas en la Universidad de París VIII, Departamento de Ciencias de la Educación, bajo la dirección de Geneviève Jacquinot, una de TERZIAN, A. (1996): *Pratiques vidéo interculturelles. De l'éducation aux médias à la formation de soi*; y otra de MOULIN, J.F. (1995): *Le réseau de vidéo-correspondance scolaire: un nouveau rituel pédagogique?*; Una tercera acaba de defenderla una estudiante griega, ASLANIDOU, S. (1998): *L'aperception des journaux télévisés de jeunes lycéens de 15 à 18 ans*.

⁴ KRATHWOHL, BLOOM y MASIA (1970): *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, vol. 2: *Domaine affectif*, Montréal, Éducation Nouvelle, revisado por MORISSETTE et

GINGRAS (1989): *Enseigner des attitudes*. Bruxelles et Québec, De Boeck-Wemael, Presses de l'Université Laval.

⁵ G. Jacquinot usa la palabra *sommative* (no de *summa*, sino de *summun*, lo más alto, lo consumado, lo que hay al final), la cual, por no existir en francés, se ve obligada a definir, y lo hace de este modo: «La evaluación *sommative*, que tiene lugar al final de una actividad pedagógica y que por lo general lleva a cabo una instancia ajena, se opone a la evaluación *formative*, que acompaña a la actividad en su desarrollo e implica al mismo tiempo la formación de los que intervienen en ella». En español no puede conservarse tal término, pues tanto *consumada*, etimológicamente exacto, aunque ambiguo como *sumativo* nueva acuñación sobre *suma*, con significado alejado de las pretensiones de la autora, serían inaceptables. Aplicamos en su lugar el término *conclusivo* con el sentido expresado por ella (N. traductor).

⁶ La enseñanza de la comunidad francesa de Bélgica, la enseñanza oficial subvencionada y la enseñanza confesional libre.

⁷ MASTERMAN, L. (1992): «The Media Education Revolution», en *Canadian Journal of Educational Communication*, 22, 1; 5-14.

⁸ En francés, el verbo *apprendre* significa tanto aprender como enseñar. Tómese en este caso por ambas cosas (Nota del traductor).

• **Geneviève Jacquinot-Delaunay** es profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad de París VIII (Francia)

• **Traducción del francés por Quintín Calle Carabias**, profesor de Filología Francesa en la Universidad de Málaga.



